



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e744>

Recebimento em: 27/11/2023 | Aceite em: 18/07/2024

ARTIGOS

“NADA PARECE MOTIVAR ESSA JUVENTUDE”: DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Caren ROSSI

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil

carenrossi@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1334-4262> 

Valesca Brasil IRALA

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil

valescairala@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6190-8440> 

RESUMO: A pesquisa buscou refletir os desafios da docência universitária a partir do paradigma da complexidade. É um estudo exploratório, que investigou a percepção de docentes sobre os processos formativos e seu impacto na docência, considerando o período de 2020 a 2023. De cunho qualitativo, teve como instrumento de geração de dados a entrevista. Os resultados mostram que os professores assumem a existência e a importância dos diferentes processos formativos nas dimensões da autoformação, heteroformação, interformação e humana formação no período investigado. Conclui-se que o desenvolvimento profissional, nas distintas dimensões, contribui para a complexa formação de professores universitários na contemporaneidade, permeada por drásticas mudanças no perfil dos estudantes nos últimos anos, especialmente com os desafios gerados a partir do período pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade. Formação docente. Professores universitários.

“NOTHING SEEMSTO MOTIVATETHESEYOUNG STUDENTS”: CHALLENGES OF UNIVERSITY TEACHING IN CONTEMPORANEITY FROMTHE PERSPECTIVE OFTEACHER TRAINING”

ABSTRACT: The research reflects on the challenges of university teaching from the complexity perspective. It is an exploratory study that investigated the perceptions of educators regarding formative processes and their impact on teaching, considering the period from 2020 to 2023. The qualitative approach employed interviews as instrument. The results reveal that professors acknowledged the existence and significance of different formative processes across the dimensions of self-formation, hetero-formation, inter-formation, and human formation during the investigated period. We concluded that professional development, spanning these various dimensions, contributes to the intricate training of university professors in contemporary times, marked by drastic changes in the profile of students in recent years, particularly with the challenges arising from the pandemic period.

KEYWORDS: Complexity. Teacher training. University professors.

“NADA PARECE MOTIVAR A ESTA JUVENTUD”: DESAFÍOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA CONTEMPORANEIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN: La investigación buscó traer a la escena los desafíos de la docencia universitaria desde el paradigma de la complejidad. Se trata de un estudio exploratorio que indagó en la percepción de los docentes sobre los procesos formativos y su impacto en la enseñanza, considerando el período de 2020 a 2023. De naturaleza cualitativa, utilizó la entrevista como instrumento de generación de datos. Los resultados evidencian que los profesores reconocen la existencia y la importancia de los diferentes procesos formativos en las dimensiones de autoformación, heteroformación, interformación y formación humana durante el período investigado. Se concluye que el desarrollo profesional, en las diversas dimensiones, contribuye a la formación compleja de los profesores universitarios en la contemporaneidad, marcada por cambios drásticos en el perfil de los estudiantes en los últimos años, especialmente con los desafíos generados a partir del período pandémico.

PALABRAS-CLAVE: Complejidad. Formación docente. Profesores universitarios.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma era de sínteses provisórias, onde “o saber é historicizado e relativizado” (PACHANE, 2009, p. 259). As instabilidades individuais e coletivas têm impactado também o Ensino Superior, exigindo dimensões formativas muito mais amplas para os profissionais que atuam na docência nesse nível de ensino. Quando no passado era requisitada apenas experiência e reconhecido prestígio para dar aulas em uma área específica, hoje o professor universitário precisa estar disposto a atuar em um complexo sistema de ensino:

[...] foi a partir do pensamento sistêmico, fundamentado na complexidade que o olhar foi direcionado para que, [...] pudéssemos estabelecer relações e destacar a importância de repensar a formação para a docência de modo mais articulado, integrado (SCREMIN; ISAIA, 2021, p. 16).

Diante do citado e do que será abordado no decorrer do texto, os processos formativos para a docência universitária devem ir além dos modelos tradicionais, normalmente focados em atividades descontínuas como palestras, em que os participantes devem apenas “absorver” as perspectivas apresentadas. Eles devem abranger um percurso amplo, que compreenda esse docente em múltiplas dimensões, a fim de contemplar os desafios que hoje se apresentam de forma mais evidente do que nas décadas passadas. Nesse sentido, o presente texto busca refletir sobre a formação desses profissionais diante do paradigma da complexidade, também buscando argumentos em alguns estudos teóricos da pedagogia universitária.

A formação de professores necessita acompanhar o processo evolutivo, as adaptações aos novos tempos e realidades. Sendo assim, a pesquisa assume a multiplicidade e a complexidade dos processos formativos, entendendo que a formação de professores universitários é um processo contínuo e ininterrupto, que envolve a autoformação, a heteroformação, a interformação e a humana formação.

Levando em consideração o exposto, decidiu-se pesquisar o processo de formação de professores universitários no período de 2020 a 2023 (pandemia e pós-pandemia). Tal intervalo de tempo foi marcado pela crise sanitária da Covid-19 (GAROFALO, 2020, n.p.), que representou um momento bastante complexo para a docência em geral. A coleta dos dados deu-se em 2023. Na sequência, apresenta-se a metodologia, a abordagem teórica sobre a complexidade, a abordagem teórica sobre os processos formativos de professores universitários, a sistematização dos resultados e discussões e a conclusão.

METODOLOGIA

Para a pesquisa, utilizou-se o método qualitativo. É um estudo exploratório, conta com uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso (YIN, 2010) desenvolvido em 2023. O período de abrangência do foco da pesquisa foram os anos de 2020 a 2023 (período pandêmico e pós-pandêmico). A unidade de análise foi uma instituição federal, multicampi, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul - fronteira com o Uruguai e a Argentina.

A coleta dos dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada com as perguntas norteadoras apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas da entrevista semiestruturada

1.	Como você percebeu a sua capacidade para ensinar de 2020 a 2023? O que contribuiu?
2.	Sobre atividades de “Humana formação” (Espirituais, saúde mental, emocional, socioemocional, autoajuda, cursos, lives, palestras, yoga, meditação...). Você procurou por essas atividades, participou quando oferecidas pela Instituição ou as duas formas? Elas auxiliaram sua prática docente? Por quê?
3.	Sobre atividades de “Autoformação”: Você procurou autoformar-se? Aproveitou e participou das oportunidades proporcionadas pela Universidade ou as duas formas? Elas auxiliaram sua prática docente? Por quê?
4.	Sobre atividades de “Interformação” (interações grupais). Você procurou por essas atividades, participou quando oferecidas pela Instituição ou as duas formas? Elas auxiliaram sua prática docente? Por quê?

Fonte: Autoras

A entrevista foi realizada com cinco professores de cada colégio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Ciências da Vida; Humanidades; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar). Ao todo foram 15 entrevistados. O encontro do entrevistador com o participante foi online, via Google Meet. Contou-se com o apoio da gravação e com a extensão tatiq (transcreve em tempo real). A dinâmica de seleção deu-se por sorteio. Todos os docentes foram divididos em planilhas, conforme o Colégio CAPES. Na sequência, foram sendo sorteados, utilizando o “sorteador.com”.

Foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para o tratamento dos dados, usou-se o software livre Iramuteq (RATINAUD, 2012). Nesse sentido, em algumas questões, preparou-se o corpus textual com quinze textos identificados individualmente. Assim, foi feita a pré-análise, seguida pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante, seguida pela categorização. Partiu-se, na sequência, para a classificação de elementos e um reagrupamento em razão das características comuns. Cumpriram-se as etapas de inventário (isolar elementos) e classificação (dividir os elementos buscando uma organização) (BARDIN, 2009).

Os participantes foram identificados de acordo com o exemplo: Vida4F42aTd7. Os primeiros algarismos representam o colégio CAPES. O numeral, a sequência da entrevista. As letras F - para feminino e M para masculino tratam do gênero e o numeral da idade. A expressão (Td) representa o tempo de docência. A pesquisa cumpre os princípios éticos determinados pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Possui parecer número 6.022.015 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 64299522.1.0000.5323.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A COMPLEXIDADE

A palavra complexidade, dotada de sentido, sempre foi mais frequente no vocabulário diário do que nos estudos científicos. Ela representa um fenômeno repleto de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades heterogêneas, que estão ao mesmo tempo associadas e integradas (MORIN, 2005). Vasconcellos (2002) argumenta que é necessário pensar o objeto em contexto/ sistema, com múltiplas interações, com ênfase nas relações (ampliação de foco).

Porém, é difícil falar em complexidade nos estudos científicos sem fazer referência às dimensões do paradigma emergente da ciência contemporânea. A reflexão trazida por Morin (2000) demonstra um processo de mudança, de desenvolvimento da ciência. Ela vem reformulando-se, adaptando-se aos novos tempos e realidades em uma perspectiva de que o conhecimento nunca está pronto, mas adaptado a um cenário específico (NUNES, 2006).

No passado, apesar da complexidade já ser objeto de percepção das ciências biológicas e sociais, a física admitiu somente após 1950, a existência de sistemas complexos, o que veio dar início a um pressuposto epistemológico transdisciplinar (VASCONCELLOS, 2002), demonstrado na figura 1.

Figura 1 - Reflexões trazidas pela Física e os novos pressupostos epistemológicos.

Questões levantadas	Pesquisadores	Novos pressupostos implicados
A questão da contradição: contradição onda/corpúsculo	Planck/ Einstein/ Bohr	complexidade
A questão da desordem: desordem molecular	Boltzman	instabilidade
A questão da incerteza: "princípio de incerteza"	Heisenberg	intersubjetividade

Fonte: (VASCONCELLOS, 2002, p.109)

Com toda essa argumentação do problema (lógico, da desordem e da incerteza) e uma análise contextual, a autora demonstra que essa forma complexa de pensar não é nova, o seu reconhecimento pela ciência é que foi tardio. Ou seja, surgiu quando a lógica clássica não conseguia mais explicar contradições insuperáveis. Da mesma forma, a desordem derrubou o dogma de um mundo ordenado, estável, como uma máquina. Também trouxe para a discussão o problema da objetividade, (impossibilidade de um conhecimento objetivo).

Todo esse processo representa o avanço que corresponde a três dimensões, quando se compara a ciência tradicional e o novo paradigma emergente da ciência, apresentado na figura 2.

Figura 2 - Transformação paradigmática da ciência



Fonte: (VASCONCELLOS, 2002, p.102)

Como se pode perceber, de acordo com a apresentação da autora, além da complexidade, surgiram mais dois avanços que são: a instabilidade e a intersubjetividade, demonstrados na segunda coluna da figura. O primeiro, ligado com o caos, com a lógica da desordem, fenômenos imprevisíveis em um mundo instável, em contínua transformação. Já o segundo, refere-se a impossibilidade de um conhecimento objetivo (princípio da incerteza), pois tem múltiplas versões e foco nas relações (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade).

Nesse sentido, não há mais espaço para se buscar entender o mundo, conforme o paradigma tradicional. É preciso estar aberto às mudanças, ao contexto, às relações e admitir que não há um conhecimento fechado, estável, inquestionável e inflexível. Para a área da educação, Morin (2000) trouxe para a discussão os sete saberes necessários à educação do futuro, os quais tratam: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente (no contexto); ensinar a identidade humana; ensinar a compreensão humana; enfrentar as incertezas; ensinar a condição planetária (globalização) e a ética do gênero humano (antropo-ético).

O abordado pode ser observado nas situações diárias, assim como foram confirmados na pesquisa por meio da entrevista realizada com os professores. A docente Huma5F41aTd13, por exemplo, afirmou que “[...] a sensação é que a gente vivia algo estável e, de repente, vem uma pandemia que bagunça com a gente”. Os professores (as) Vida3M41aTd13; Vida2F—aTd17; Vida1F59aTd5 comentaram que, a partir da experiência pandêmica vivenciada, percebeu-se que nada é certo e definitivo.

Nesse caso, observa-se o quinto dos sete saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2000), que é o aspecto da incerteza. Para o autor, assim tem acontecido na história, o inesperado faz parte do processo e sempre acontecerá. A incerteza chama a coragem. Até mesmo o uso do telefone celular foi ressignificado após a pandemia: “Quando em 2018/2019 a gente tinha professores extremamente resistentes ao uso do telefone celular em sala de aula [...] com o Ensino Remoto o telefone celular passou a ser um grande aliado” (Huma2M58aTd15).

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Trazendo a discussão da complexidade para a formação de professores universitários, verifica-se por meio dos estudos da área da pedagogia universitária, que os processos formativos também são complexos, ou seja, a formação não é concluída em um curso específico, objetivamente, com relações causais lineares, com previsibilidade e controlabilidade. Nesse sentido, “[...] não há dúvida que as contribuições do pensamento de Morin são fundamentais para pensar a educação” (SCREMIN; ISAIA, 2021, p. 11).

Assim, é inevitável também compreender a formação de professores de maneira transdisciplinar e complexa (BEHRENS; FLEURY; PRIGOL, 2022). Para tanto, há a necessidade de reformulação dos referenciais formativos (LIMA; SANTOS; PÓVOA, 2020). Fala-se em conectar os saberes, buscar o elo de tudo que foi fragmentado e, acreditar na incompletude e na incerteza de todo o conhecimento (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020). Acreditar na educação por meio de uma visão transdisciplinar, rompendo com o paradigma simplificador, cartesiano, fragmentado (BEHRENS; FLEURY; PRIGOL, 2022).

Admitir que o processo de aprendizagem é complexo e envolve “aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros” (LIMA; SANTOS; PÓVOA, 2020, p. 13-14). Além disso, “refletir a condição humana em suas práticas pedagógicas, sob um olhar mais colaborativo

de aceitação do outro, de acolhimento, de uma prática pedagógica mais humana” (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020, p. 13).

Isso porque há a exigência de uma complexidade de saberes necessários a essa profissão. Tanto que, em 2020, uma crise sanitária requisitou dos profissionais uma reinvenção muito rápida (GAROFALO, 2020, n.p.). A pandemia da Covid 19 “exigiu uma mudança abrupta e radical [...], impossibilitando muitas atividades presenciais” (CODE et al., 2022, p. 7), entre elas, as educacionais. Foram adotadas medidas de isolamento social e as atividades educacionais presenciais fossem transpostas, por meio de ferramentas digitais (Ensino Remoto Emergencial - ERE).

Todos os momentos de incerteza, modificações e complexidade vivenciados impõe que os docentes repensem a prática pedagógica em busca de inovações e conexões (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020). Nesse sentido, os saberes docentes são conquistados ao longo da carreira, no processo de desenvolvimento profissional docente, o qual é “contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p.311).

Assim, a complexidade reflete-se na formação docente no sentido que compreende movimento, continuidade, coletividades. Consequentemente, o conhecimento é móvel, inconcluso, é individual e compartilhado (FARIAS; PINHEIRO, 2021). Então, “trata-se de acolher a complexidade, que implica o compromisso docente de gerar cidadania responsável que leve a desenvolver e valorizar a aprendizagem ao longo da vida” (BEHRENS; FLEURY; PRIGOL, 2022, p. 196).

Nessa perspectiva, os conhecimentos são evolutivos e progressivos e precisam ser “revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2014, p. 249). O conceito de inacabamento (seres inconclusos, imperfeitos, em constante transformação) que é trazido como uma perspectiva antropológica por Pereira (2018) na sua obra “A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire”, reitera a importância de assumir o estudo e a formação continuada¹ como elementos essenciais da profissão.

Dando continuidade à reflexão, reitera-se que a formação docente acontece de forma automotivada e autorregulada (DAY; GU, 2013). A subjetividade docente tanto individual como social está presente durante a formação como algo em construção (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020). Cunha (2014) complementa dizendo que a formação é multifacetada e dependente do contexto (temporal, cultural e político), tem um caráter de inter-relação entre as pessoas e decorre da participação consciente dos envolvidos.

Diante do exposto, antes de apresentar o quadro dos processos formativos, entende-se necessário esclarecer os conceitos demonstrados. A autoformação (responsabilidade pela própria formação), envolve o interesse de formar-se (MARCELO, 2006). Um movimento interno de responsabilização, tendo em vista que ninguém pode formar o outro se ele não estiver disposto a formar-se (ISAIA, 2006). Esse processo precisa ser assumido, como um espaço de pesquisa, na perspectiva de busca de alternativas para os desafios da atualidade (BARROS; MARINHO; MELO, 2022).

A humana formação, que supera a ideia de formação em espaços e tempos determinados, envolve a cultura, os valores, normas, representações, entre outros. Possui um sentido mais amplo, em continuum, desde a

¹ Processos formativos que acompanham o tempo profissional do professor e assume a perspectiva de formação como processo. Pode partir do interesse do professor ou de programas institucionais (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021).

formação familiar e cultural, na preparação para a profissão e, posteriormente, durante o ciclo profissional (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). A interformação, indica a natureza social da formação, ocorre a partir de atividades interpessoais (interações) tanto no período inicial, quanto ao longo da carreira (MARCELO, 2006).

E, a heteroformação, caracterizada por um processo organizado e desenvolvido por agentes externos (instituições), mas que devem estar vinculadas com as ações autoformativas, pois, como já foi mencionado, não adianta a instituição oferecer formação para quem não está interessado. Por isso, é importante levar em conta as necessidades e ansiedades do grupo de professores no planejamento (ISAIA, 2006). Nesse aspecto, ressalta-se a responsabilidade e incentivo das universidades com a heteroformação (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020, p. 13) e salienta-se a importância desses espaços de discussão, de pesquisa, que propiciem reflexões acerca de uma,

[...] visão da complexidade e da transdisciplinaridade, valorizando a condição humana e a multidimensionalidade para subsidiar ações direcionadas a uma educação transformadora, crítica e reflexiva (BEHRENS; FLEURY; PRIGOL, 2022, p. 196).

Corroborando o apresentado, Scremin e Isaia (2021) abordam que, para além de reformas estruturais e curriculares a transformação passa pelas vivências formativas integradoras das áreas do conhecimento. Salientam a possibilidade da formação voltada para a autonomia e protagonismo profissional de forma transdisciplinar, não somente na atualidade, mas também com foco no futuro.

Partindo do exposto, assume-se que “Há múltiplos e diferentes processos formativos, incluindo os lugares e territórios de formação” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p.292) e esses fazem parte do desenvolvimento profissional do docente. Tal afirmação faz referência a toda a complexidade do processo formativo dos docentes universitários e à discussão sobre a complexidade apresentada inicialmente. Para demonstrar a situação, apresenta-se o quadro 2.

Em vista disso, o processo formativo é instaurado oficialmente com a formação inicial (para uma profissão) e vai se desenvolvendo ao longo da trajetória pessoal e profissional contemplando ações de humana formação, autoformação, heteroformação e interformação (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). Ou seja, “o saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, são conquistados ao longo da carreira docente” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 311).

Então, entende-se que há a necessidade de um grande esforço, dedicação, engajamento, reflexão, motivação, entre outros aspectos, por parte do professor e por parte da instituição, para seguir essa trajetória formativa permanente e complexa, pois “o que não se regenera, degenera” (MORIN, 2015, n.p.).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
⇕			
PROCESSOS FORMATIVOS			
Verbetes	Iniciativa	Dimensões	Tipo de formação/exemplos
Formação inicial	Pessoal (Autoformação) Institucional (Heteroformação)	Humana formação; Interformação Autoformação	Formação pessoal, específica e pedagógica, Pós-Graduação. Ex: Trajetória anterior, aulas, congressos, grupos de pesquisa, cursos, palestras...
Formação continuada	Pessoal (Autoformação)	Humana formação	Espiritual; Saúde mental; Emocional; Socioemocional... Ex: Lives, cultos, meditação, yoga, terapia, cursos, grupos...
		Interformação	Experiencial; Capacitação; Qualificação; Entre pares; Atividade compartilhada; Assessoria pedagógica; Grupos de estudo e pesquisa; Pesquisa-ação; Comunidades de prática. Ex: Componentes divididos; cursos, lives, palestras, eventos, workshop, reuniões, comissões, grupo de estudo e pesquisa, busca por assessoria pedagógica, participação em comunidades de prática, reflexões sobre a prática...
	Institucional (Formação em serviço)	Humana formação; Autoformação	Espiritual; Saúde mental; Emocional; Socioemocional... Ex: Lives, meditação, yoga, terapia, cursos, grupos fôlders...
		Interformação; Autoformação	Experiencial; Entre pares; Capacitação; Qualificação; Compartilhada; Assessoria pedagógica; Grupos; Pesquisa-ação; Comunidades de prática. Ex: Componentes divididos; cursos, lives, palestras, eventos, workshop, reuniões, comissões, grupo de estudo e pesquisa, oferta de assessoria pedagógica institucional, comunidades de prática, reflexões sobre a prática...

Fonte: Adaptado de Cunha; Bolzan; Isaia (2021)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes da pesquisa são adultos com 41 anos ou mais. A maioria mulheres, profissionais experientes, com 11 anos ou mais de docência e doutores(as). Como planejado, teve-se a participação dos três colégios CAPES. A partir do corpus textual o software Iramuteq forneceu a Análise Fatorial por Correspondência - AFC,

a se repensar e, por consequência, buscar melhorar as práticas. Também foi destacado que os docentes passaram a ter menos resistência às tecnologias.

Nesse contexto investigativo, a docente Vida4F42aTd7 percebe atualmente uma grande necessidade de formação, pelo fato que o perfil dos estudantes mudou, pois há uma presença constante do digital e ficou mais difícil envolver os alunos em sala de aula depois da pandemia. Comentou que não dá mais para usar os mesmos recursos que eram usados antes. Que não são suficientes! Outras menções foram realizadas sobre o perfil estudantil e que, talvez não estejam ligadas com a pandemia,

[...] dificuldades que os alunos apresentam, sobretudo, com a escrita [...] a falta de responsabilidade, comprometimento, e assiduidade [...] Alguns alunos são desrespeitosos, outros depressivos, e alguns com muitas dificuldades em aceitar críticas construtivas (Exat5F50aTd14).

A professora também mencionou o choque de geração como algo preocupante, que há uma desmotivação generalizada dos jovens: “Nada parece motivar essa juventude” (Exat5F50aTd14). Houve comentários sobre o baixo rendimento, que os alunos estão cada vez mais dispersos, pouco focados e com muita defasagem,

[...] não estão mais preparados para ficar em sala de aula, ouvir o professor, se dedicar e querer realmente aprender. Parece que os alunos querem “pausar” as aulas, assim como pausavam vídeos das aulas da época de pandemia (Vida4F42aTd7)

Diante do exposto, foi relatado que, ensinar o conteúdo é fácil, o difícil acaba sendo as relações interpessoais e a busca por alternativas para atender esse perfil estudantil da atualidade. Sobre o assunto, Morin (2015) propõe a introdução de temas fundamentais que não existem, a inclusão do tema da compreensão humana que é um mal que todos sofrem. Segundo ele, os pais e os filhos não se compreendem (começa na família) e continua nas instituições de ensino, no trabalho e em outros espaços. Outra coisa a ser enfrentada é a incerteza, como já abordada anteriormente, pois o futuro é incerto. O objetivo do ensino deve ser ensinar a viver e não só a se adaptar, conforme Morin (2015):

[...] é preciso ensinar não só a utilizar a internet, mas a conhecer o mundo da internet. É preciso ensinar a saber como é selecionada a informação na mídia, pois a informação sempre passa por uma seleção – como e por quê? É preciso ensinar, há todo um ensinamento, para nossa civilização, que não está pronto. Tem isso e ainda o ensino dos problemas fundamentais e globais. Essa é a reforma fundamental que precisa ser feita.

Então, percebe-se que não há uma receita, muitos aspectos mudaram, pois o ensino e a aprendizagem não são mais encarados como eram há algumas décadas. O que se tem hoje são oportunidades de reflexões e construções por meio de um conhecimento que não está pronto, mas que se reconstrói e faz relações com vários aspectos para dar conta de resolver conflitos. Esse processo passa pela necessidade de uma formação contínua e permanente por parte dos profissionais da educação.

Nesse sentido, com a intenção de investigar as percepções dos professores sobre os processos formativos, questionou-se, nas perguntas 3, 4 e 5 da entrevista sobre a participação em atividades nas dimensões formativas (humana formação, autoformação e interformação) e a influência delas na percepção de capacidade para ensinar e promover a aprendizagem.

Sobre o assunto, dez docentes afirmaram que buscaram por humana formação e acreditam que esse tipo de atividade contribui para a complexidade da tarefa educacional. Apontaram algumas justificativas “[...] a gente fica mais preparado para situações de estresse em sala de aula. A gente chega mais preparado para não causar estresse aos alunos” (Vida2F–aTd17). Outro professor mencionou que, durante a pandemia, esse tipo de atividade lhe trouxe serenidade, mais calma para enfrentar o presente (Huma4M51aTd12). E a entrevistada Huma5F41aTd13 afirmou que “[...] teve momentos que a minha psicoterapia serviu para eu discutir, me questionar, refletir sobre a minha atuação docente”.

Doze entrevistados acreditam na autoformação. Entre eles, seis buscaram capacitação fora da instituição, cinco buscaram fora e também participaram das formações internas e três participaram somente das atividades formativas oferecidas pela universidade. Nesse contexto, percebe-se que, entre os entrevistados, houve uma boa participação nas ações de heteroformação, bem como autonomia na busca por diferentes processos formativos.

A professora Huma3F44aTd16 considera que os dois caminhos foram importantes, tanto o que a Universidade propôs, quanto o que foi buscado por ela. A Huma1F42aTd17 afirmou que foi atrás de formação: “[...] eu olhava para minhas disciplinas e eu pensava como que eu vou readequar”. O professor Exat2M53aTd17 disse que participou de algumas atividades formativas na universidade, porém, não acredita que tragam algum reflexo importante em sala de aula.

Esse caso confirma o abordado no referencial teórico de que as ações de iniciativa institucional (heteroformação) necessitam “andar junto” com a autoformação (vontade do indivíduo formar-se). Do contrário, pode não haver benefícios. Outro exemplo nesse sentido, foi o professor Exat1M54aTd16, que afirmou estar muito cansado para buscar por formação.

Sobre a interformação, onze docentes acreditam que influencia e é benéfica à prática docente “[...] quando a gente participa de grupos a gente aprende muito [...] com aqueles que são exemplo, aqueles que tu quer seguir, com aqueles que tu não quer seguir [...]” (Vida2F–aTd17). A professora Huma5F41aTd13 comentou que houve muita conversa e troca de ideias com colegas, pares, nesse período “[...] a forma que eu tô fazendo é assim, tá dando certo, tá dando errado. Eu procurei muito isso, esse diálogo, essa conversa, esse apoio entre colegas”.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, por haver pensamentos e posturas diferentes, momentos de discussões são bastante benéficos, apesar de um tanto conturbados. Acredita-se que por meio do diálogo promovido pela interformação pode-se atingir trocas e construções positivas entre os professores. Ou seja, atividades formativas em grupos menores e com um mediador são benéficas e auxiliam as reflexões e construções docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a abordagem, pode-se perceber que a formação de professores universitários, no contexto atual, não se dá somente em um curso de formação específico. É um processo contínuo, ininterrupto, sendo a formação inicial o primeiro passo, tendo em vista o contexto emergente em que se vive, em que não há respostas prontas, receitas, conhecimentos estanques, onde tudo acontece nas relações.

Nesse sentido, pode estar equivocado quem pensa que vai ofertar formação e vai formar alguém. Isso também é relativo. Ou que só há um tipo de formação válida e eficaz para professores universitários. Pelo contrário, há muitos e diversificados processos formativos para esses profissionais. Na maioria das vezes, eles estão passando por experiências formativas sem ter a devida consciência disso. Outras vezes, eles mesmos procuram pela sua formação.

Sendo assim, não há uma receita, um percurso já definido a ser seguido. O que há são opções que ocorrem nas relações e nas necessidades que o profissional vai elencando durante a sua trajetória. Diante disso, ele pode ser apoiado pela instituição a qual está vinculado (heteroformação). Também pode buscar pela sua formação individualmente (autoformação). Inclusive, pode cuidar da sua saúde física e mental por meio das diversas atividades citadas buscando pelo bem-estar e uma possível melhoria nas relações interpessoais e na compreensão humana - quinto saber trazido por Morin (2000).

Tudo isso pode ser observado na presente pesquisa. Na dimensão da humana formação, por exemplo, foi citada a humanização como um aspecto importante para a docência, a empatia, o equilíbrio emocional, a saúde física e mental para o enfrentamento dos desafios, ênfase nas relações, entre outros aspectos. Na dimensão da autoformação, a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional, tratamento com o conhecimento pertinente - segundo saber trazido por Morin (2000). E na dimensão da interformação, os benefícios das trocas e compartilhamentos, tanto profissionalmente, como pessoalmente.

Enfim, o importante é o professor ter a ciência da necessidade e ter a vontade de formar-se. Do contrário, a complexidade da formação pode ser reduzida a um processo linear e ultrapassado. Então, salienta-se que as reflexões e a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, tanto buscado pelo professor, quanto oferecidas pelas instituições, nas distintas dimensões, contribuem para a complexa formação dos professores universitários na contemporaneidade, permeada por drásticas mudanças no perfil dos estudantes nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: EDIÇÕES 70 LDA; 2009.

BARROS, Deiane Figueiredo; MARINHO, Kenia Ariádna Santos; MELO, José Carlos de. Profissão docente: profissionais complexos exige formação complexa. **Conjecturas**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 1751-1770, 18 fev. 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/605> Acesso em: 14 nov. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida; FLEURY, Patrícia Fonseca F.; PRIGOL, Edna Liz. Saberes docentes à luz da complexidade e transdisciplinaridade na renovação da prática pedagógica em busca do diálogo e da ética. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 14, n. 36, p. 185-197, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14216> Acesso em: 14 nov. 2023.

CODE, Jillianne et al. O senso de eficácia do professor em tempos de crise. **EdArXiv**, [s.l.],[s.l.], p. 1-45, ago. 2022. DOI: [10.35542/osf.io/tdg75](https://doi.org/10.35542/osf.io/tdg75). Disponível em: <https://edarxiv.org/tdg75/> Acesso em: 23 ago. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. FapUNIFESP(SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/OqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt> Acesso em: 16 mar. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p.273-339. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/> Acesso em: 20 jul.2022.

DAY, Christopher; GU, Quing. **Profesores:vidas nuevas, verdades antigas**: la influencia decisiva en la vida de los alumnos. Buenos Aires: Narcea: Miño y D'Avila Editores, 2013.

FARIAS, Priscila Moreira Silva de; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Formação de professores na perspectiva da complexidade: um estado da arte. Revista Profissão Docente. **Revista Profissão Docente**. [s.l.], v. 21, n. 46, p. 01-21, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1433/1560> Acesso em: 16 nov. 2023.

GAROFALO, D. O que esperar da educação pós pandemia. **ECOAUOL**: Por um mundo melhor, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm> Acesso em: 15 jul. 2022.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbete. Autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 351

LIMA, Ana Maria Freitas Dias; SANTOS, Josseane Araújo da Silva; PÓVOA, Lilian Gama da Silva; PINHO, Maria José. Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945> Acesso em: 14 nov. 2023.

MARCELO, Carlos. Verbete. Interformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 352.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. É preciso ensinar a compreensão humana. **Fronteiras do pensamento**, 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-compreensao-humana> Acesso em: 20 nov. 2023.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-83.

OLIVEIRA, Tatiana Laiz Freitas da Fonseca; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Formação docente on-line à luz do paradigma da complexidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 15, n. 4, p. 1888-1902, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13065> Acesso em: 14 nov. 2023.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009, p.249-266.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Ed. CirKula, 2018.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [software computacional]. 2012. Disponível em: <http://www.iramuteq.org> Acesso em: 5 ago. 2022.

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O paradigma da complexidade: contexto e fundamentos na formação docente. **Perspectiva**, [s.l.], v. 39, n. 1, p. 1-18, 23 fev. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66869> Acesso em: 14 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Distinguindo dimensões do paradigma emergente da ciência contemporânea. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas, São Paulo: Ed. Papyrus, 2002, p. 101-146.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.